



Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişki *

Gökhan Baş¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu nedenle, yapılan çalışma “ilişkisel tarama modeli”nde bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; “Eğitim İnançları Ölçeği” (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011) ile “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” (Chan ve Elliott, 2004) kullanılmıştır. Yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yapılan araştırmada, çağdaş eğitim felsefesi inançlarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışıyla, geleneksel eğitim felsefesi inançlarının ise geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, yapılan regresyon analizi sonucunda ise, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının öğretme-öğrenme anlayışlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Eğitim felsefesi inançları
Öğretme-öğrenme anlayışları
İlişkisel araştırma modeli
Öğretmenler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.06.2015
Kabul Tarihi: 08.01.2016
Elektronik Yayın Tarihi: 16.01.2016

DOI: 10.15390/EB.2015.4811

Giriş

Doğrudan “felsefe nedir?” sorusuna kısa bir yanıt verilmesi oldukça güç gözükmektedir. Felsefenin tek bir tanımı yoktur (Sönmez, 2009). Kaynağı Yunanca “philosophia” terimine dayanan felsefe, “sevgi” (philia) ve “bilgi, bilgelik” (sophia) sözcüklerinin birleşmesinden oluşmuştur (Akarsu, 1988). Bu bağlamda, basit ve genel bir tanımla felsefe “bilgelik (hikmet) sevgisi” olarak ifade edilebilir (Bilhan, 1991).

Felsefenin günümüz dünyasında önemini hissettiren dallarından biri de eğitim felsefesidir (Sönmez, 2009). Eğitim felsefesi, çok genel bir şekilde eğitimi felsefi bir tutum ya da yöntemlerle konu alan felsefe türü olarak tanımlanabilir. O, eğitimin ne olduğunu tartışan, onu belirleyen faaliyetleri ve eğitim alanını meydana getiren kavramları sorgulayıp çözümleyen felsefe disiplini olarak anlaşılır (Cevizci, 2009). Eğitim alanına özgü kavramlarla yargıları analiz eden, burada geçen argümanların yapısını inceleyen eğitim felsefesi, eğitimi belirleyen temel etkenler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Cevizci, 2012). Eğitim felsefesinin insana yaklaşımı, insan için hazırlanan eğitimin hedefleri, hedeflere uygun kapsamı, öğretme-öğrenme ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinin düzenlenmesi felsefi görüş ya da akımlardan etkilenmektedir (Sönmez, 2009).

* Bu çalışma Uluslararası Eğitim Kongresi: Gelecek İçin Eğitim kongresinde sözlü olarak sunulmuştur.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye, gokhanbas51@gmail.com

Eğitim sistemlerinin amaç (hedef), içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ile değerlendirme boyutunda düzenlenmesi bir bakış açısı gerektirmektedir (Wiles ve Bondi, 2007). Eğitim felsefesi, eğitimin amaçlarının belirlenmesinde, bireye ve topluma uygun olup olmadığının denetlenmesinde ve eğitim uygulamalarının niteliğini ortaya koymada etkin rol oynamaktadır. Bu yönüyle eğitim felsefesi, eğitime bütüncül ve tutarlı bir bakış açısı oluşturma çabası içindedir (Sözer, 2008). Aynı zamanda felsefe, bir okul için düşünce tarzını, görüşlerini, inançlarını yansıttığı ve hedef ile içeriği etkilediği için program geliştirme faaliyetlerinde de oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Demirel, 2012). Eğitimin amaçları, içeriği ve öğretim yöntemleri de benimsenen felsefeye göre biçimlenmektedir (Sözer, 2008). Nitekim eğitim felsefesi, eğitimcilere okul ve sınıf ortamlarını düzenlemede bir yapı ve taban sağlar. Okulların ne için olduğunu, hangi konuların değerli olduğunu, öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığını yanıtlamaya yardımcı olmaktadır (Demirel, 2012). Yani, eğitime, dolayısıyla eğitim programına ilişkin kararların verilmesinde eğitim felsefesi temel bir mekanizmayı teşkil etmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2013). Başka bir ifadeyle, eğitim ile ilgili genel kararların alınması, eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde eğitim felsefesinin önemli katkıları bulunmaktadır (Ekiz, 2007). Esasen, eğitim politikalarının oluşumunda ve bunların eğitim programlarına yansımada da belli bir görüş egemen olmalıdır. Bir ülkedeki eğitimin niteliği, eğitim felsefesi ile tutarlı olmak durumundadır. Bu nedenle, her program geliştirme çalışması belli bir felsefeye dayalı olarak yapılmalıdır. Bu çalışmalar yapılırken, toplumun başat felsefesiyle tutarlı, bilimsel bulgulara uygun, iç tutarlılığı sağlam bir felsefi görüş ortaya çıkmalıdır (Demirel, 2012).

Öğretimin içeriği öğretim programları çerçevesinde düzenlenmekle birlikte, sınıflarda öğretme-öğrenme ortamı, sınıfta oluşan kültür ve öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulan yöntem ve tekniklerin çerçevesini, öğretmenin bilgi, beceri, görüş ve inanışları oluşturmaktadır. Sınıflarda farklılığı yaratan da böylece öğretmen olmaktadır. Öğretmenler her ne kadar hizmet öncesi eğitimlerinde bir eğitim felsefesi çerçevesinde eğitilmeler de, aldıkları eğitimin bütüncül bir sonucu olarak, eğitimle ilgili bazı temel görüş ve inanışlar geliştirmektedirler (Doğanay ve Sarı, 2003). Öğretmenin amaçları belirlemede, öğretme-öğrenme sürecini düzenlemesinde ve ölçme-değerlendirme yöntemini seçmede bu görüş ve inanışlardan oluşan felsefe öğretmene kılavuz etmektedir (Hook, Kurtz ve Todorovich, 1975; Kelly, 2004; Sönmez, 2009). Öğretmenlerin bilinçli olarak bir eğitim felsefesi çerçevesinde öğretme faaliyetini gerçekleştirdiğini ifade etmek pek doğru bir yaklaşım olmayabilir. Ancak, her öğretmenin eğitim ve öğretime bir bakış açısı bulunmaktadır. Öğretmenin bu bakış açısı ve inanışları sınıf içerisinde öğretimin nasıl yapıldığını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilmektedir (Doğanay ve Sarı, 2003). Öğretmenlerin eğitime bakış açıları, bilinçli olarak bir eğitim felsefesi çerçevesinde olmasa da her öğretmenin eğitim ve öğretime yönelik benimsediği bir felsefesi bulunmakta ve bu felsefe sınıf içi öğretme ve öğrenme süreçlerini etkilemektedir (Duman ve Ulubey, 2008). Sınıf içi öğretme ve öğrenme süreçleri ise öğretmenlerin benimsedikleri öğretme ve öğrenme anlayışı ile paralellik göstermektedir (Chan ve Elliott, 2004). Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin sahip oldukları öğretme-öğrenme anlayışı, sınıf içi öğretme ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyebilmektedir (Baş, 2014).

Öğretmenlerin pedagojik inançları öğretmeyi bir ucunda bilginin transferini, bir diğer ucunda ise öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçlerini kolaylaştıran uzun bir süreç boyunca farklılık göstermektedir (Chan ve Elliott, 2004). Öğretmenlerin pedagojik inançları kavramı onların sınıftaki öğretme ve öğrenme anlayışlarına karşılık gelmektedir (Chan, 2003). Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin pedagojik inançları öğretmenlerin sınıfta tercih ettikleri öğretme-öğrenme yollarına karşılık gelmektedir (Chan ve Elliott, 2004). Bugün, eğitimde birbirine zıt konumda bulunan iki farklı genel öğretme-öğrenme anlayışının olduğundan söz edilebilir (Schunk, 2008). Bu iki farklı öğretme-öğrenme anlayışı; geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ve yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı şeklinde ifade edilebilir (Aypay, 2011; Baş, 2014; Bıkmaz, 2011; Duffy ve Roehler, 1986; Oğuz, 2011; Şahin ve Yılmaz, 2011).

Geleneksel öğretim-öğrenme anlayışı, öğretmeni bilginin ve onun aktarımındaki tek otorite, öğrenciler de bilginin pasif alıcıları olarak görülmeyle birlikte, bilginin öğretmen tarafından öğrencilere aktarıldığını vurgulamakta iken, yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı ise öğrencileri öğrenme sürecinin etkin bir katılımcısı olarak görmekle birlikte, öğretmeni bilginin yapılandırılmasında öğrencilere yardım eden bir rehber olarak değerlendirmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı, bilginin bireyden bağımsız olmadığını ve bireye ait anlamların başkalarına aktarılamaz olduğunu belirtmektedir (Phillips, 2000). Öğretim-öğrenme anlayışlarından biri olan yapılandırmacı anlayış, bireylerin kendi var olan birbirleriyle yeni fikirleri birleştirerek anlam inşa ettikleri etkin bir işlemi içermektedir (Driscoll, 2000). Bu sebeple, yapılandırmacı anlayışta bilgi, yalnızca dış dünyanın bir kopyası ya da bir bireyden bir diğerine geçen bir emilim değildir (Özden, 2003). Yapılandırmacı anlayışta öğrenci dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve bilginin etkin bir oluşturucusudur (Saban, 2004). Yapılandırmacı anlayışta öğrenme, bir anlam oluşturma süreci olarak görülmekte ve anlamın ise doğrudan öğretimle değil, öğrenciler tarafından oluşturulduğu ileri sürülmektedir (Biggs, 1996). Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenciler, bilgiyi bireysel olarak yaratır ve yeniden organize ederler (Saban, 2004). Yapılandırmacı anlayışta asıl olan bilginin öğrenci tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır (Şaşan, 2002). Bu anlamda, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenciler anlam oluşturma sürecine etkin bir biçimde katılmaktadırlar (Fer ve Cırık, 2007). Bu ortamlarda öğrenciler anlam araştırmacılar ve problem çözümler olarak görülürlerken, öğretmenler ise bilginin sunucuları olarak değil, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarına ve keşfetmelerine yardımcı olan rehberler ve kolaylaştırıcılar olarak değerlendirilmektedirler (Dunlop ve Grabinger, 1996). Bu bağlamda, yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışına sahip olan bir öğretmenin, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları geçirebilecekleri ortamları sağlamaları ve onlara anlam oluşturma sürecinde rehber olmaları beklenmektedir (Gagnon ve Collay, 2001). Her ne kadar epistemolojik bir görüş olarak görülse de, yapılandırmacılık günümüzde bir öğretim-öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2012; Fosnot, 1996). Yapılandırmacılık, öğrenmeyi etkin bir süreç olarak görmekle birlikte, öğrenmede deneyim ve yaparak-yaşayarak öğrenmenin altını çizmektedir (Bakır, 2012). Yapılandırmacı yaklaşım bu özelliği ile daha çok pragmatik felsefeye dayanan ilerlemeci eğitim felsefesi ile özdeşleştirilmektedir (Phillips ve Soltis, 2004). Bununla birlikte, yapılandırmacılık yeniden kurmacı eğitim felsefesi ile de oldukça yakın ilişki olarak görülmektedir (Sönmez, 2009). Aynı zamanda, alanyazında varoluşçu felsefenin de yapılandırmacı yaklaşım ile özdeşleştirildiği görülmektedir (Cevizci, 2011). Gerek ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık, gerekse varoluşçuluk sahip oldukları karakteristik özellikler itibari ile yapılandırmacılığı desteklemekte; yapılandırmacılık ise bu felsefelerden beslenmekte ve öğretim ve öğrenmeye bir projeksiyon çizmektedir.

Öğretim-öğrenme anlayışlarından bir diğeri olan geleneksel anlayışta ise, öğretmen sınıfta bilginin tek kaynağı ve otoritesi olarak görülürken, bu anlayışta öğrencilerin öğretmen tarafından sunulan bilgileri sorgulamadan almaları beklenmektedir (Özden, 2003). Dolayısıyla, geleneksel anlayışta bilgi öğretmenden öğrenciye geçen pasif bir emilim olarak görülmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Öğrenme ise öğretmen tarafından aktarılan bilgilerin ezberlenmesi şeklinde gerçekleşmektedir (Senemoğlu, 2009). Aynı zamanda, geleneksel anlayışa dayanan sınıflarda ders kitabı da oldukça büyük bir önem arz etmektedir (Demirel, 2012). Bu sebeple, geleneksel anlayışa dayanan sınıflarda öğretmenin merkezde olduğu ve öğretim ve öğrenmede geleneksel yöntemlerin kullanıldığı söylenebilir (Cheng, Chan, Tang ve Cheng, 2009). Bu yüzden, öğrenciler öğrenme sürecine etkin olarak katılamazlar, yalnızca bu süreci pasif bir biçimde izlerler (Chan ve Elliott, 2004). Geleneksel anlayışa dayanan sınıflarda öğrenci katılımı oldukça kısıtlıdır ve öğretim-öğrenme sürecinin öğrenciler tarafından yönlendirilmesine izin verilmez. Bu görev yalnızca öğretmen tarafından gerçekleştirilir (Brooks ve Brooks, 1999; Gagnon ve Collay, 2001). Geleneksel öğretim-öğrenme anlayışına sahip olan öğretmen sınıfı yalnızca kendisi yönlendirmekte, kararları kendi başına almakta, gücü ve otoriteyi kimseyle paylaşmamakta ve öğretim-öğrenme sürecini yalnızca kendisi şekillendirmektedir (Baş, 2014). Geleneksel anlayışa sahip öğretmenler öğrencilerinde anlamlı öğrenmeleri aramak yerine, onlardan doğru cevabı duyabilmek için çaba göstermektedirler. Aynı

zamanda, bu öğretmenler, yaptıkları sınavlarda da öğrencilerinin ezberledikleri bilgileri sergilemelerini veya tek doğru cevabı bulmalarını beklemektedirler (Ornstein ve Hunkins, 2013). Elbette, böylesi öğretmenlere sahip olan sınıflarda da ödül ve ceza kaçınılmaz olgular olarak görülmektedir (Cevizci, 2011; Sönmez, 2009). Bu haliyle, daimici ve esasici eğitim felsefelerinin eğitim pratikleri açısından geleneksel olarak nitelendirilebilecekleri söylenebilir (Cevizci, 2011; Erkalıç, 2011; Gutek, 1988; Noddings, 1995). Bir başka ifadeyle, geleneksel olarak nitelendirilen öğretme ve öğrenme anlayışı, felsefi temellerini daimici ve esasici eğitim felsefelerinde bulmaktadır (Phillips, 2003). Geleneksel eğitimin zorlayıcı, öğrenciyi pasif bir alıcı olarak gören ve bilginin ezberlenmesine dayanan yaklaşımları daimici ve esasici eğitim felsefelerinin de karakteristik özellikleri arasında yer almaktadır (Cevizci, 2011; Gutek, 1988).

İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarını (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çetin, İlhan ve Arslan, 2012; Çoban, 2002; Doğanay, 2011; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008; Ekiz, 2005, 2007; Geçici ve Yapıcı, 2008; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009; Kaya, 2007; Tekin ve Üstün, 2008; Üstüner, 2008) ve öğretme-öğrenme anlayışlarını (Aypay, 2011; Baş ve Beyhan, 2013; Baş, 2014; Bıkmaz, 2011; Chan, 2003; Chai ve Khine, 2008; Cheng vd., 2009; Oğuz, 2011) ayrı ayrı ele alarak inceleyen bazı çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışlarını birlikte ele alınarak incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin hangi eğitim felsefesi inançlarının hangi öğretme-öğrenme anlayışını yansıttığına ilişkin olarak yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. Her ne kadar alanyazında öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesi inançları ile benimsedikleri öğretme-öğrenme anlayışlarının paralellik gösterdiğine ilişkin görüşler (Cevizci, 2011, 2012; Demirel, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2013; Posner, 1995; Sönmez, 2009; Wiles ve Bondi, 2007) olsa da, bu görüşlerin bir araştırmaya dayanmadıkları söylenebilir. Dolayısıyla, ortaya konulan bu görüşler uygulamaya dönük olmaktan daha ziyade kuramsal bir yapı sergilemektedir. Yapılacak olan böylesi bir araştırma, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yardımcı olabilir. Aynı zamanda, böyle bir araştırma, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarından hareketle öğretme-öğrenme anlayışlarının yordanmasına; dolayısıyla, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının altında yatan temel sebeplerin anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, bu çalışmanın öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının öğretme-öğrenme anlayışlarının gelişmesinde göstermiş olduğu rolün anlaşılmasının, okul süreçlerinin de anlaşılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden, yapılan bu çalışma öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının öğretme-öğrenme anlayışları üzerinde oynadığı rolü anlamada önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple, araştırmanın problem cümlesini “Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında ne tür bir ilişki vardır?” sorusu teşkil etmektedir. Bu problem cümlesi ışığında aşağıda verilen alt problemlere araştırmada cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları, öğretme-öğrenme anlayışlarını hangi düzeyde yordamaktadır?

Yapılan bu çalışmanın geleceğin eğitime ilişkin önemli bazı ipuçları sunacağına inanılmaktadır. Öncelikle bu çalışma, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesi inançları ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi araştırarak, bu iki fenomen arasında nasıl bir ilişki olduğunu açığa kavuşturmaya çalışmaktadır. Geleceğin eğitime ilişkin ortaya konulan bakış açılarında yapılandırmacı öğrenme ve öğrenme anlayışı oldukça önemli bir yere sahip bulunmaktadır (Brown, 2006; Hayes, 2007; Strommen ve Lincoln, 1992). Geleceğe ilişkin öğretme ve öğrenme projeksiyonlarında yapılandırmacılık, eğitim sistemleri üzerinde etkili olacak bir yaklaşım olarak gösterilmektedir. Buna paralel olarak, hangi eğitim felsefelerinin yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışı ile ilişkili olduğunun ortaya konulması, ileride yapılandırmacı öğretmenlerin yetiştirilmelerine ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır (Karasar, 2005). Bu model, ilgili alanyazında en çok kullanılan ve uygulanan modeller arasında yer almaktadır (Cohen, Cohen, West ve Alken, 2003). İlişkisel araştırma modeli, eğitim araştırmalarında farklı değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılmak (Fraenkel ve Wallen, 2009) ve iki veya daha değişken arasında var olan koordine ilişkinin tespit edilmesini amaçlamaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, tabakalı örnekleme yöntemi doğrultusunda üç tabakalı yapıdan (yüksek-orta-düşük sosyo-ekonomik yapı) seçilerek, Türkiye'nin İç Anadolu bölgesinde bulunan Niğde il merkezinde (37°57'K, 34°40'D) bulunan altı resmi liseden gönüllü olarak araştırmaya katılan öğretmenler ($n = 215$) oluşturmaktadır. Çalışmada, katılımcıların %41.39'u ($n = 89$) erkek, %58.60'ı ($n = 126$) ise bayandır. Araştırmada, Anadolu lisesi öğretmenleri ($n = 96$, %44.65) en büyük grubu oluştururken, bunu mesleki ve teknik lise ($n = 78$, %36.28) ve fen lisesi öğretmenleri ($n = 41$, %19.07) takip etmektedir. Mesleki deneyime ilişkin olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin 23'ünün (%10.70) 1-5 yıllık deneyime, 57'sinin (%26.51) 6-10 yıllık deneyime, 77'sinin (%35.81) 11-15 yıllık deneyime ve 58'inin (%26.98) ise 16 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip oldukları görülmüştür. Son olarak, çalışmada öğretmenlerin yaşlarının 24 ile 56 ($X = 36$, $SS = 2.64$) arasında değiştiği görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Eğitim İnançları Ölçeği: Yapılan araştırmada, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerini tespit etmek amacıyla Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Eğitim inançları ölçeğinde, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye dönük beşli derecelemeden oluşan 40 madde bulunmaktadır. Eğitim inançları ölçeği; ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen beş alt boyut altında toplanan 40 maddelik yapısına, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan model uygun değerler vermiştir (GFI = .85; AGFI = .83; RMSR \leq .05; RMSEA \leq .05; RMR ve SRMR \leq .08; CFI \geq .95; NFI ve NNFI \geq .95; PGFI = .75). Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları ise alt boyutlarda .70-.91 arasında değişiklik göstermiştir (Yılmaz vd., 2011).

Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği: Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını belirleyebilmek amacıyla Chan ve Elliott (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye çevrilerek uyarlanan "Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretme-öğrenme anlayışları ölçeği, 30 maddeden ve beşli derecelemeden oluşmaktadır. Madde analizi ve yapı geçerliğinin belirlenmesi için de doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (GFI = .93; AGFI = .91; RMR = .50; RMSEA = .54), ölçeğin kabul edilebilir değere sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar bazına ise; birinci alt boyut (yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı) için Cronbach Alfa katsayısı .88 ve ikinci alt boyut (geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı) için Cronbach Alfa katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır (Aypay, 2011).

Verilerin Toplanması

Çalışmadaki veriler, devlete bağlı liselerde görev yapmakta olan farklı branşlardaki öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmanın verileri bizzat araştırmacı tarafından okullar ziyaret edilerek toplanmış olup, çalışmanın verileri yaklaşık olarak bir aylık bir süre içerisinde toplanmıştır. Araştırmacı, veri toplamak amacıyla okulları ziyaret ettiğinde, öncelikle araştırma hakkında öğretmenlere bilgi vermiş, daha sonra ise araştırmadaki veri toplama araçlarının nasıl doldurulmasını gerektiğini bu öğretmenlere açıklamıştır. Her bir okulda veri toplama araçlarının uygulanması yaklaşık olarak bir gün sürmüştür. Araştırmada, veri toplama araçlarının uygulanmasında öğretmenlerin gönüllü katılımları dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği vasıtasıyla hesaplanmıştır. Diğer yandan, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının öğretme-öğrenme anlayışları üzerindeki etkisini inceleyebilmek için ise çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada, regresyon analizine başlamadan önce, Mahalanobis uzaklık değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Normallik varsayımını ihlal ettiği tespit edilen veriler analiz dışı bırakılmıştır. Bu durumda, veri setinde doğrusallık ve normallik varsayımlarının karşılanmasını güçlendiren verinin olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, veri setinin doğrusallık varsayımını karşılayıp karşılamadığı bağımlı ve bağımsız değişkenlerin toplu serpinti matrisi grafiği incelenerek kontrol edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan (açıklanan) değerler için oluşturulan saçılma diyagramlarının doğrusal bir ilişkiyi ortaya koyduğunu göstermiştir. Aynı zamanda, regresyon analizine dâhil edilen değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığı da incelenmiş ve Durbin-Watson değerine bakılarak ($D-W = 1.30$), otokorelasyon olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, veri seti çoklu doğrusallık varsayımı açısından da incelenmiş ve bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık bulunmadığı görülmüştür. Bu çalışmada, varyans artış faktörü (VIF) ile durum indeksi (CI) incelenmiş olup, değişkenlerin varyans artış faktörü değerleri 1.51-3.04 ve durum indeksi değerleri ise 1.00-10.45 olarak bulunmuştur. Varyans artış faktörü değerinin 10'a eşit veya büyük, durum indeksi değerinin ise 30'a eşit veya büyük olması çoklu bağıntının olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Bu bağlamda, elde edilen değerler bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntı probleminin olmadığını göstermiştir. Bütün bu incelemelerden sonra veri setinin çoklu regresyon analizine uygun olduğu görülmüş ve ilgili analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ilgili istatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 17.0 işe koşulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının öğretme-öğrenme anlayışları üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu amaçla, öncelikle öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular verilmiş, ardından da öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının öğretme-öğrenme anlayışlarını yordama düzeyine ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Eğitim Felsefesi İnançları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Korelasyon Matrisi

Değişkenler	X	SS	1	2	3	4	5	6	7
Eğitim Felsefesi İnançları ($n = 215$)									
İlerlemeci	3.97	10.8	-	.296**	.213**	-.081	.071	.585**	-.117
Varoluşçu	3.79	11.6	.296**	-	.827**	.047	.066	.431**	.063
Yeniden Kurmacı	3.89	11.5	.213**	.827**	-	.076	.095	.482**	.100
Daimici	3.28	9.8	-.081	.047	.076	-	0.24	.132	.226**
Esasici	3.30	10.2	.071	.066	.095	.024	-	.129	.193**
Öğretme-Öğrenme Anlayışları ($n = 215$)									
Yapılandırmacı	4.33	10.6	.585**	.431**	.482**	.132	.129	-	.178**
Geleneksel	2.93	6.4	-.117	.063	.100	.226**	.193**	.178**	-

** $p < 0.01$

Tablo 1’de öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında yüksek ve orta düzeyli anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Yapılan analize göre, öğretmenlerin ilerlemeci ($r = .585, p < 0.01$), yeniden kurmacı ($r = .482, p < 0.01$) ve varoluşçu ($r = .431, p < 0.01$) eğitim felsefesi inançları ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, öğretmenlerin daimici ($r = .226, p < 0.01$) ve esasici ($r = .193, p < 0.01$) eğitim felsefesi inançları ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu da görülmüştür. Bunun yanında, öğretmenlerin ilerlemeci ($r = -.117, p > 0.01$), yeniden kurmacı ($r = .100, p > 0.01$) ve varoluşçu ($r = .063, p > 0.01$) eğitim felsefesi inançları ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde, öğretmenlerin daimici ($r = .132, p > 0.01$) ve esasici ($r = .129, p > 0.01$) eğitim felsefesi inançları ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları arasında herhangi bir anlamlı ilişkinin olmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışlarının yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışlarına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim Felsefesi İnançlarının Öğretme-Öğrenme Anlayışlarını Yordama Düzeyi

Yordayıcı Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	26.003	4.363		5.961	.000**
Felsefe	.248	.025	.566	10.022	.000**

$R = .566, R^2 = .320, F(1,213) = 100.447, ** p < 0.01$

Tablo 2 öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının öğretme-öğrenme anlayışlarını yordama düzeyine ilişkin bulguları göstermektedir. Yapılan regresyon analizine göre, modelin bir bütün olarak anlamlı ($F[1,213] = 100.447, p < 0.01$) ve öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışlarının anlamlı bir biçimde ilişkili olduğu görülmüştür ($R = .566, R^2 = .320$). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının öğretme-öğrenme anlayışlarının %32’sini açıkladığı anlaşılmıştır. Bu sonuç, eğitim felsefesi inançlarının toplamının öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının alt boyutları ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarına ilişkin çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular ise Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim Felsefesi İnançlarının Yapılandırmacı Öğretme-Öğrenme Anlayışını Yordama Düzeyi

Yordayıcı Değişken	B	Std. Hata	β	t
(Sabit)	2.547	3.281		2.776**
İlerlemeci	.528	.052	.528	10.248**
Varoluşçu	.414	.087	.431	6.981**
Yeniden Kurmacı	.399	.082	.425	4.862**
Daimici	.160	.054	.132	1.943
Esasici	.117	.057	.053	1.081

$R = .709, R^2 = .502, F(5,209) = 42.153, ** p < 0.01$

Tablo 3 öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını yordama düzeyine ilişkin bulguları göstermektedir. Gerçekleştirilen analize göre, model bir bütün olarak anlamlı olduğu ($F[5,209] = 42.153, p < 0.01$) ve “ilerlemeci” eğitim felsefesi inancının ($\beta = .528$) yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını açıklayan en önemli alt boyut olduğu bulunmuştur. Regresyon modelinde öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını yordayan diğer alt boyutların sıralamasının ise varoluşçu ($\beta = .431$) ve yeniden kurmacı ($\beta = .425$) eğitim felsefesi inançları şeklinde olduğu görülmüştür. Bu eğitim felsefesi inançlarının memnun edici bir biçimde anlamlı oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarının toplam varyansta %50’sini açıkladığı görülmüştür ($R = .709, R^2 = .502$). Bunun yanında, daimici ($\beta = .132$) ve esasici ($\beta = .053$) eğitim felsefesi inançlarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme

anlayışının yordanmasında anlamlı olmadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenler tarafından sahip olunan yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık gibi çağdaş eğitim felsefeleri tarafından daha güçlü bir biçimde açıklandığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının alt boyutları ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarına ilişkin çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular ise Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim Felsefesi İnançlarının Geleneksel Öğretme-Öğrenme Anlayışını Yordama Düzeyi

Yordayıcı Değişken	B	Std. Hata	β	t
(Sabit)	20.673	2.623		7.882**
İlerlemeci	-8.04	.041	-.135	-1.951
Varoluşçu	4.37	.069	.008	.063
Yeniden Kurmacı	4.97	.066	.089	.759
Daimici	.131	.046	.188	2.863**
Esasici	.134	.043	.203	3.081**

$R = .327$, $R^2 = .107$, $F(5,209) = 5.016$, ** $p < 0.01$

Tablo 4 öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını yordama düzeyine ilişkin bulguları göstermektedir. Gerçekleştirilen analize göre, model bir bütün olarak anlamlı olduğu ($F[5,209] = 5.016$, $p < 0.01$) ve “esasici” eğitim felsefesi inancının ($\beta = .203$) geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını açıklayan en önemli alt boyut olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının toplam varyansta %11’ini açıkladığı görülmüştür ($R = .327$, $R^2 = .107$). Bunun yanında, ilerlemeci ($\beta = -.135$), varoluşçu ($\beta = .008$) ve yeniden kurmacı ($\beta = .089$) eğitim felsefesi inançlarının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının yordanmasında anlamlı olmadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenler tarafından sahip olunan geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının daimicilik ve esasicilik gibi geleneksel eğitim felsefeleri tarafından daha güçlü bir biçimde açıklandığını ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuçlar

Yapılan bu araştırmanın amacını, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi teşkil etmiştir. Bu amaçla, ilk olarak öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında yüksek ve orta düzeyli anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Yapılan analize göre, öğretmenlerin ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim felsefesi inançları ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, öğretmenlerin daimici ve esasici eğitim felsefesi inançları ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu da görülmüştür. Bunun yanında, öğretmenlerin ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim felsefesi inançları ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde, öğretmenlerin daimici ve esasici eğitim felsefesi inançları ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları arasında herhangi bir anlamlı ilişkinin olmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışlarının yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular daha derinlemesine incelendiğinde, öğretmenlerin çağdaş olarak nitelendirilen eğitim felsefesi inançlarının (ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık), yine çağdaş bir eğitim yaklaşımı olan yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin geleneksel olarak nitelendirilen eğitim felsefesi inançlarının (daimicilik ve esasicilik) ise, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarının öğretme-öğrenme anlayışlarına da yansıdığını ve sınıf içi uygulamaları bu biçimde şekillendirdiğini göstermektedir. Aynı zamanda bu sonuçlar, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesi inançlarının öğretme-öğrenme anlayışlarının gelişmesinde ve şekillenmesinde anahtar bir rolde olduğunu da

göstermektedir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışlarını birlikte ele alınarak incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bir diğer ifadeyle, öğretmenlerin hangi eğitim felsefesi inançlarının hangi öğretme-öğrenme anlayışını yansıttığına ilişkin olarak yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. Her ne kadar alanyazında öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesi inançları ile benimsedikleri öğretme-öğrenme anlayışlarının hangi düzeyde paralellik gösterdiğine ilişkin bulgular olmasa da, pek çok görüş (Cevizci, 2011, 2012; Demirel, 2012; Doğanay ve Sarı, 2003; Gutek, 1988; Ornstein ve Hunkins, 2013; Sönmez, 2009; Wiles ve Bondi, 2007) öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışlarının birbirleriyle yakından ilişkili olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları işlevsel anlamda öğrencileri nasıl eğiteceğine etki etmekte (Livingston, McClain ve Despaign, 1995) ve bu öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının şekillenmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi inançları, öğretmenlerin hedefleri belirlemeden, öğretme-öğrenme sürecini düzenlemeye kadar pek çok açıdan önemli bir belirleyici konumundadır (Ediger, 2000). Öğretmenler, öğrenme hedeflerini seçmeden, öğretme-öğrenme sürecini düzenlemeye ve ölçme-değerlendirmeye karar vermeye kadar belirli inançlarla hareket etmektedirler (Doğanay, 2011). Dolayısıyla, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi inançları sınıf içi uygulamaları etkilemekte (Brown ve Rose, 1995; Levin ve Waldmany, 2005; Pajares, 1992) ve onların öğretme-öğrenme anlayışlarına yön vermektedir (Doğanay ve Sarı, 2003). İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, bu araştırmanın bulgularına ışık tutabilecek bazı sonuçların olduğu görülmüştür. Örneğin, Baş ve Beyhan (2013) yapmış oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenci kontrol ideolojileri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında anlamlı ilişkiler saptamışlardır. Buna göre, öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojileri ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları, insancıl öğrenci kontrol ideolojileri ile de yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları anlamlı olarak ilişkili bulunmuşlardır. Yılmaz (2009) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojisi ile otoriter sınıf yönetimi anlayışı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Jones ve Blankenship (1972) de gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile yenilikçi veya girişimci sınıf uygulamaları arasında anlamlı ilişkiler saptamışlardır. Bu sonuçlar, çağdaş eğitim inanç veya anlayışlarının öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlarda, öğretmenlerin sahip oldukları çağdaş veya geleneksel eğitim inanç veya anlayışları ile yine çağdaş veya geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarının karşılıklı olarak birbirleriyle ilişkili oldukları görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının öğretme-öğrenme anlayışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının öğretme-öğrenme anlayışlarının %32'sini açıkladığı anlaşılmıştır. Bu sonuç, eğitim felsefesi inançlarının toplamının öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, ilerlemeci eğitim felsefesi inancının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını açıklayan en önemli alt boyut olduğu bulunmuştur. Regresyon modelinde öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını yordayan diğer alt boyutların sıralamasının ise varoluşçu ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi inançları şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarının toplam varyansta %50'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, daimici ve esasici eğitim felsefesi inançlarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının yordanmasında anlamlı olmadıkları anlaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık gibi çağdaş eğitim felsefeleri tarafından daha güçlü bir biçimde açıklandığını ortaya koymaktadır. Özellikle, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarının yordanmasında en önemli değişkenin ilerlemeci eğitim felsefesi olması oldukça anlamlıdır. Çünkü, yapılandırmacı anlayış, ilerlemeci eğitim felsefesi inancının bir tamamlayıcısı konumunda bulunmaktadır (Oliva, 2005). Bu bakımdan, ilerlemeci eğitim felsefesi ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının birbirleriyle yakın bir tutarlılık gösterdikleri söylenebilir. İlerlemeci eğitim felsefesinin getirdiği tüm varsayım ve uygulamalar, yapılandırmacı anlayış tarafından da benimsenmektedir. Temelini pragmatizmden alan

ilerlemeci eğitim felsefesi, bireyin deneyimlerine önem vermekte ve yaparak-yaşayarak bir öğrenme sürecine vurgu yapmaktadır (Demirel, 2012). Bu eğitim felsefesi, öğrenci merkezli bir öğretme-öğrenme sürecini vurgulamakla birlikte, bu süreçte öğrenciyi öğrenme sürecinin etkin bir katılımcısı ve öğretmeni de bu süreçte bir rehber olarak görmektedir (Cevizci, 2011, 2012). Aynı zamanda, bu eğitim felsefesinin temelinde demokratik bir eğitim anlayışı olmakla birlikte, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin işbirlikli çalışmalar gerçekleştirmeleri esastır (Gutek, 1988). Diğer taraftan, yeniden kurmacı eğitim felsefesi de ilerlemeci eğitim felsefesinde olduğu gibi, temelini pragmatizmden almakta ve hedefine demokrasiyi sağlamayı ve toplumu bu yönde düzenlemeyi koymaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2013). Varoluşçu felsefe ise bireyin özgürlüğünü vurgulamakla birlikte, insana önem vermektedir. Bu felsefede birey özgürdür ve hayatı süresince yapacaklarına kendisi karar vermektedir. Dolayısıyla, birey kendisinden sorumludur (Sönmez, 2009). Bu felsefede esas amaç, bireyin tüm yönleriyle kendisini geliştirip, sonunda kendini gerçekleştirmesidir (Cevizci, 2011, 2012; Gutek, 1988; Ornstein ve Hunkins, 2013; Sönmez, 2009). Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile yukarıda ifade edilen eğitim felsefeleri paralel bir biçimde bireyin özgürlüğünü vurgulamakla birlikte, öğretme-öğrenme sürecinde bireyi etkin bir katılımcı olarak görmek ve öğrenci merkezli bir sürecini desteklemektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışında temel amaç, öğrencilerin demokratik bir ortamda tüm potansiyellerinin geliştirilmesi ve sonucunda ise kendisini gerçekleştirmesidir. Sonuçta, çağdaş olarak nitelendirilen eğitim felsefesi inançları ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı pek çok bakımdan birbiriyle paralellik göstermektedir. Bu anlamda, çağdaş eğitim felsefelerini benimseyen öğretmenlerin yapılandırmacı bir öğretme-öğrenme anlayışına sahip oldukları yorumu yapılabilir. Bir diğer ifadeyle, çağdaş eğitim felsefesi inançlarından ilerlemeci, varoluşçu ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerini benimseyen öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde yapılandırmacı bir anlayışı ortaya koydukları ileri sürülebilir. Alanyazından elde edilen bazı bulguların (Baş ve Beyhan, 2013; Brown ve Rose, 1995; Jones ve Blankenship, 1972; Levin ve Waldmany, 2005; Yılmaz, 2009), bu çalışmanın ilgili bulgusu ile örtüşmekte olduğu belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen son bulguya göre, esasici eğitim felsefesi inancının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını açıklayan en önemli alt boyut olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının toplam varyansta %11'ini açıkladığı görülmüştür. Bunun yanında, ilerlemeci, varoluşçu ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi inançlarının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının yordanmasında anlamlı olmadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının daimicilik ve esasicilik gibi geleneksel eğitim felsefeleri tarafından daha güçlü bir biçimde açıklandığını ortaya koymaktadır. İlgili alanyazında ortaya koyulan görüşler (Cevizci, 2011, 2012; Demirel, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2013; Sönmez, 2009), araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Özellikle, öğretmenlerin geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarının yordanmasında en önemli değişkenin daimici eğitim felsefesinin olması oldukça anlamlıdır. Çünkü, esasici eğitim felsefesi geleneksel olarak nitelendirilen öğretme-öğrenme anlayışı oldukça benzerlik göstermektedir. Esasici eğitimin temelinde sıkı çalışma, öğrenciyi zorlama, kitap temelli öğretim ve ceza vardır (Sönmez, 2009). Geleneksel olarak nitelendirilen daimici ve esasici eğitim felsefesi inançları bugün geleneksel eğitimin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Geleneksel öğretim temelini geleneksel olarak nitelendirilen eğitim felsefesi inançlarında bulmaktadır. Geleneksel anlayışa dayanan sınıflarda öğretmen merkezde bulunmakta ve öğretme ve öğrenmede geleneksel yöntemler kullanılmaktadır (Cheng vd., 2009). Bu yüzden, öğrenciler öğrenme sürecine etkin olarak katılamamakta, yalnızca bu süreci pasif bir şekilde izlemektedirler (Chan ve Elliott, 2004). Geleneksel anlayışa dayanan sınıflarda öğrenci katılımı oldukça kısıtlıdır ve öğretme-öğrenme sürecinin öğrenciler tarafından yönlendirilmesine izin verilmez. Bu görev yalnızca öğretmen tarafından gerçekleştirilir (Brooks ve Brooks, 1999; Gagnon ve Collay, 2001). Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışına sahip olan öğretmen sınıfı yalnızca kendisi yönlendirmekte, kararları kendi başına almakta, gücü ve otoriteyi kimseyle paylaşmamakta ve öğretme-öğrenme sürecini yalnızca kendisi şekillendirmektedir (Baş, 2014). Elbette, böylesi

öğretmenlere sahip olan sınıflarda da ödül ve ceza kaçınılmaz olgular olarak görülmektedir (Cevizci, 2012; Sönmez, 2009). Sonuçta, geleneksel olarak nitelendirilen eğitim felsefesi inançları ile geleneksel öğretim-öğrenme anlayışı pek çok bakımdan birbiriyle paralellik göstermektedir. Bu anlamda, geleneksel eğitim felsefelerini benimseyen öğretmenlerin geleneksel bir öğretim-öğrenme anlayışına sahip oldukları yorumu yapılabilir. Bir diğer ifadeyle, geleneksel eğitim felsefesi inançlarından daimici ve esasici eğitim felsefelerini benimseyen öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde geleneksel bir anlayışı ortaya koydukları ileri sürülebilir. Alanyazından elde edilen bazı bulguların (Baş ve Beyhan, 2013; Jones ve Blankenship, 1972; Yılmaz, 2009), bu çalışmanın ilgili bulgusu ile örtüşmekte olduğu belirtilebilir.

Yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretim-öğrenme anlayışlarının ilişkili olduğunu gösteren bazı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretim-öğrenme anlayışlarının pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmada, öğretmenlerin çağdaş olarak nitelendirilen ilerlemeci, varoluşçu ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi inançları ile yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışlarının pozitif yönde anlamlı ilişkiler sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir biçimde, öğretmenlerin geleneksel olarak nitelendirilen daimici ve esasici eğitim felsefesi inançları ile geleneksel öğretim-öğrenme anlayışlarının pozitif yönde anlamlı ilişkiler sergilediği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar bütüncül olarak bakıldığında, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının öğretim-öğrenme anlayışlarının şekillenmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, çağdaş olarak nitelendirilen eğitim felsefesi inançlarını benimseyen öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde yapılandırmacı bir yaklaşımı benimsedikleri görülmüşken, geleneksel olarak nitelendirilen eğitim felsefesi inançlarını benimseyen öğretmenlerin ise öğretim-öğrenme sürecinde geleneksel bir yaklaşımı benimsedikleri anlaşılmıştır. Sonuçta bu, öğretmenlerin sınıf içi öğretim-öğrenme sürecini düzenlerken benimsedikleri eğitim felsefesi inancının etkisinde kaldıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi inançlarının öğretim-öğrenme anlayışlarının şekillenmesinde anahtar bir rolde bulunmakta olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretim-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki incelenmiş olup, benzer bir araştırma öğrenci kontrol ideolojisinin aracılık rolü de dikkate alınarak yapısal eşitlik modeli kullanılarak gerçekleştirilebilir. Zira, daha önce yapılan bir araştırmada (Baş ve Beyhan, 2013), öğretmen adaylarının öğrenci kontrol ideolojileri ile öğretim-öğrenme anlayışları arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiş olup, benzer bir araştırma öğretmen adayları üzerinde de yapılabilir. Son olarak, bu araştırmadan elde edilen veriler niceliksel yollarla toplanmış olup, benzer bir araştırma nitel olarak yapılarak nicel verilerin yorumlanmasında kullanılabilir.

Geleceğin Eğitimi, Eğitim Felsefesi ve Öğretim-Öğrenme Anlayışları

Dünya ve yaşam gitgide karmaşık bir hal aldıkça, bu karmaşa hayatın her alanını olduğu gibi eğitimi, dolayısıyla okulları da yakından etkilemektedir (Fullan, 2001). Bu karmaşanın okulları etkilemesi demek, öğretmenlerin öğretim ve öğrenme anlayışlarının da etkilenmesi demektir (Chan ve Elliott, 2004). Bu anlamda, sınıf içindeki öğretim ve öğrenme süreci de okulda meydana gelen değişime paralel olarak son zamanlarda ciddi bir kırılma yaşamıştır. Bir diğer ifadeyle, günümüzde öğretim ve öğrenme anlayışlarında önemli bir paradigma değişimi yaşanmış olup (Brown, 2006), Türkiye bu paradigma değişimine 2005 ilköğretim programlarının değiştirilmesi esnasında maruz kalmıştır (Küçüktepe, 2010). Bu programlar yapılandırmacı bir perspektif açısından ele alınarak değiştirilmiştir (Turan, 2006). Dolayısıyla, programların doğasını yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı teşkil etmiştir. Bu noktada, öğretmenlerin sınıflarda yapılandırmacı öğrenme uygulamalarını hayata geçirebilmeleri beklenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler yapılandırmacı yaklaşım bağlamında hizmet-içi eğitimden geçirilmişlerdir. Her ne kadar öğretmenler yapılandırmacı yaklaşım bağlamında hizmet-içi eğitimden geçirilmiş olsalar da, yetiştirilme tarzları yapılandırmacılığın beslediği çağdaş eğitim felsefeleri (örn., ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu felsefeler) bağlamında olmamış;

öğretmenler daha çok daimici ve esasici eğitim felsefeleri ışığında eğitilmişlerdir (Sönmez, 2011). Her ne kadar programlar yapılandırmacı bir bakış açısı ile hazırlanmış olsa da (Küçüktepe, 2010; Turan, 2006), hala daimici ve esasici eğitim felsefelerinin pratiklerini Türk Eğitim Sisteminde (TES) baskın varlığını koruduğunu söylemek yanlış olmaz. Geleceğe ilişkin ortaya konulan bakış açıları yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı oldukça önemli bir yere sahip bulunmaktadır (Brown, 2006; Hayes, 2007; Strommen ve Lincoln, 1992). Öğretim ve öğrenmeye ilişkin ortaya konulan projeksiyonlarda yapılandırmacılık gelecek eğitim sistemleri üzerinde etkili olacak bir yaklaşım olarak gösterilmektedir (Newman, Griffin ve Cole, 1989). Ancak, yapılandırmacı bir öğretim ve öğrenmenin, yapılandırmacı öğretmenlerle mümkün olabileceği düşünülmektedir. Yapılandırmacı öğretmenlerin her ne kadar uygun bir eğitimle yetiştirilebileceği düşünülse de, bunun daha çok benimsenen eğitim felsefesi inancı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Yani, daimici ve esasici bir eğitim felsefesine sahip olan bir öğretmenin, yapılandırmacı bir öğretim ve öğrenme anlayışını benimsemeyeceği belirtilebilir. Bunun tersi de elbette mümkündür. Dolayısıyla, yapılandırmacılığı sınıf içi öğretim ve öğrenme sürecine uygulayabilmek için çağdaş eğitim felsefelerine sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Geleceğin eğitimi; tartışan, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünebilen, üretici, öğrenmeyi öğrenmiş, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir biçimde kullanabilen, vb. bireylere ihtiyaç duymaktadır (Polat ve Çalışkan, 2013). Böylesi özelliklere sahip bireylerin ise yapılandırmacı sınıflarda eğitilebileceği düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmada da, çağdaş olarak nitelendirilen eğitim felsefelerinin yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışıyla, geleneksel olarak nitelendirilen eğitim felsefelerinin ise geleneksel öğretim-öğrenme anlayışı ile ilişkili çıkması, gelecekteki eğitim sistemlerinde yapılandırmacı öğretmenlerin yetiştirilmelerinin hangi eğitim felsefeleri ile mümkün olduğu ortaya konulmuştur.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1988). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık* (2. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkçe uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Bakır, K. (2012). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 18-30.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki [Özel Sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 14-26.
- Bıkmaz, F. H. (2011, Ekim). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve bilimsel epistemolojik inançları. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Brown, T. H. (2006). Beyond constructivism: Exploring future learning paradigms. *Horizon*, 14(3), 108-120.
- Brown, D. F. ve Rose, T. J. (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1), 20-29.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (Düzenlenmiş bs.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2012). *Felsefe*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2009). *Felsefeye giriş* (3. bs.). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Chan, K. W. ve Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Cheng, M. M. H., Chan, K-W., Tang, S. Y. F. ve Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Chai, C. S. ve Khine, M. S. (2008). Assessing the epistemological and pedagogical beliefs among pre-service teachers in Singapore. Khine, M. S. (Ed.). *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* içinde (s. 287-299). Amsterdam: Springer.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. ve Alken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioural sciences* (3. bs.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.

- Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Duffy, G. ve Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, 35, 55-58.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Dunlop, J. C. ve Grabinger, R. S. (1996). Rich environments for the active learning in higher education. Wilson, G. B. (Ed.). *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* içinde (s. 65-82). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Ediger, M. (2000). Philosophy perspectives in teaching social studies. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 28-36.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Erkılıç, T. A. (2011). Eğitim felsefi akımları. Boyacı, A. (Ed.). *Eğitim felsefi içinde* (s. 49-70). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Fer, S. ve Cırık, I. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. Fosnot, C. T. (Ed.). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* içinde (s. 8-33). New York: Teachers College Press.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. bs.). New York: Teachers College Press.
- Gagnon, G. W. ve Collay, M. (2001). *Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 57-64.
- Guterk, G. L. (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Hayes, W. (2007). The future of progressive education. Hayes, W. (Ed.). *The progressive education movement: Is it stil a factor in today's schools?* içinde (s. 153-160). London: Rowman & Littlefield Education.
- Hook, S., Kurtz, P. ve Todorovich, M. (1975). *The philosopgy of the curriculum: The need for the general education*. New York: Prometheus Books.
- Jones, L. P. ve Blankenship, J. W. (1972). The relationship of pupil control ideology and innovative classroom practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 9(3), 281-285.

- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice* (5. bs.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Küçüktepe, C. (2010). İlköğretim ve temel özellikleri. Oktay, A. (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (s. 85-140). Ankara: Pegem Akademi.
- Levin, T. ve Waldmany, R. (2005). Changes in educational beliefs and classroom practices of teachers and students in rich technology-based classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(3), 281-308.
- Livingston, M. J., McClain, B. R. ve Despain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-129.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6. bs.). Boston: Pearson Education Ltd.
- Newman, D., Griffin, P. ve Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. New York: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of education*. London: Westview Press.
- Oğuz, A. (2011, Eylül). *Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışlarının incelenmesi*. XX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş sözlü bildiri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum* (6. bs.). Boston, MA: Pearson.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2013). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (6. bs.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Phillips, D. C. ve Soltis, J. F. (2004). *Perspectives on learning*. New York: Teachers College Press.
- Phillips, D. C. (2003). Theories of teaching and learning. Curren, R. (Ed.). *A companion to the philosophy of education içinde* (s. 232-245). London: Blackwell Publishing.
- Phillips, D. C. (2000). An opinionated account of the constructivist landscape. Phillips, D. C. (Ed.). *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues içinde* (s. 1-16). Chicago, Illionis: The University of Chicago Press.
- Polat, S. ve Çalışkan, M. (2013, Kasım). *21. yüzyıl öğrenme becerileri*. Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum* (2. bs.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (3. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective* (5. bs.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (15. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2011). Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. Boyacı, A. (Ed.). *Eğitim felsefesi içinde* (s. 93-112). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi* (9. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2008). Eğitimin felsefi temelleri. Gültekin, M. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 57-75). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Strommen, E. F. ve Lincoln, B. (1992). Constructivism, technology, and the future of classroom learning. *Education and Urban Society*, 24(4), 466-476.
- Şahin, S. ve Yılmaz, H. (2011). A confirmatory factor analysis of the teaching and learning conceptions questionnaire (TLCQ). *Journal of Instructional Psychology*, 38(3), 194-200.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145-158.
- Turan, M. (2006). Yeni ilköğretim programları. Gürol, M. (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (4. bs., s. 41-68). Ankara: Akış Yayıncılık.
- Üstüner, M. (2008). The comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177-192.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice* (7. bs.). New York: MacMillan Publishing Company.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, K. (2009). Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 157-167.